

Trabajo Fin de Máster

LETRAS EN GUERRA

LETTERS AT WAR

Autor

Eros Zapata Villabona

Director

Rubén Cristóbal Hornillos

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2016/2017

Contenido

1.	Introducción.....	3
2.	Reflexión sobre asignaturas del máster	4
2.1.	Asignaturas genéricas	4
2.2.	Asignaturas específicas	7
2.3.	Asignaturas optativas	12
2.4.	Prácticas	15
3.	Justificación y explicación de los proyectos escogidos.....	18
3.1.	Unidad didáctica <i>Letras en guerra</i>	18
3.1.1.	Justificación.....	18
3.1.2.	Contextualización	19
3.1.3.	Objetivos.....	20
3.1.4.	Contenidos	22
3.1.5.	Competencias	23
3.1.6.	Metodología.....	25
3.1.7.	Secuenciación y temporalización	26
3.1.8.	Recursos	27
3.1.9.	Actividades	27
3.1.10.	Atención a la diversidad	31
3.1.11.	Evaluación	32
3.1.12.	Reflexión crítica sobre la puesta en práctica de la unidad didáctica.....	35
3.2.	Proyecto de innovación docente <i>Flippeando la crítica literaria</i>	39
3.2.1.	Justificación	39
3.2.2.	Estado de la cuestión	39
3.2.3.	Actividades que se han llevado a cabo	41
3.2.4.	Resultados.....	43
3.2.5.	Conclusión y reflexión sobre su aplicación	44
4.	Reflexión crítica sobre las relaciones entre la elaboración y desarrollo de la unidad didáctica y el proyecto de innovación e investigación docente.....	44
5.	Conclusiones y propuestas de futuro en el área de lengua castellana y literatura ..	46
6.	Bibliografía.....	48

1. Introducción

Antes de iniciar este trabajo, considero fundamental introducir algunos datos sobre el contexto en el que he desarrollado este máster. Mi especialidad no es Filología Hispánica. Soy graduado en Periodismo, una carrera de corta tradición en nuestra ciudad y que se encuentra con algunos obstáculos en el ámbito de la docencia de Lengua castellana y literatura, dadas las dificultades que encontramos tanto para acceder a este máster como para poder trabajar posteriormente.

Mi pasión por la docencia viene de lejos, ya que hace siete años que soy diplomado en Magisterio. Antes de empezar el máster, pensaba que podía ser una buena oportunidad de formación, una oportunidad de aumentar mis conocimientos en cuestiones pedagógicas y sobre todo filológicas, que no sería un simple trámite para tener la habilitación para trabajar en educación secundaria. A lo largo de este trabajo voy a tratar de reflexionar acerca de lo aprendido y adquirido en este máster.

Tras este año, lleno de aprendizajes tanto teóricos, que son imprescindibles para la práctica docente, como prácticos, destacando especialmente las estancias en el centro que elegí para hacer el Prácticum, puedo afirmar que cursar este máster ha sido una gran decisión, una decisión que me ha dado un impulso motivador para seguir formándome.

Gracias a este máster he aprendido a observar críticamente tanto las actuaciones de los demás como la mía propia en el marco de la enseñanza; a cuestionarme muchos aspectos que podría mejorar. He podido confirmar que la diversidad es una inmensa fuente de enriquecimiento, especialmente útil para la educación en valores. Cuando estudié Magisterio, no tuve que diseñar unidades didácticas propias, puede ser a causa de que en mi especialidad – Audición y Lenguaje – no se trabaje con unidades didácticas como podría ser en Educación Primaria.

En la primera parte del trabajo reflexionaré sobre todas las asignaturas cursadas, hablando sobre qué me han aportado y describiendo aquellas cuestiones que considero más interesantes. A continuación, explicaré los proyectos que he seleccionado para formar parte de este trabajo (la unidad didáctica y el proyecto de innovación docente) y justificaré por qué los he elegido. Cada proyecto irá acompañado de unas reflexiones

propias a modo de conclusión sobre su puesta en práctica y cómo me he sentido al respecto. Después, expondré de forma clara y concisa de qué manera ambos proyectos están relacionados entre sí. Por último, daré por concluido el trabajo aportando un conjunto de valoraciones personales sobre todo lo visto en el máster y algunas propuestas de futuro.

2. Reflexión sobre asignaturas del máster

En este punto pretendo hacer un resumen y una reflexión crítica sobre todas las asignaturas que he cursado en el máster y lo que me han aportado cada una de ellas. Para presentarlas de una forma clara, las dividiré en cuatro bloques: bloque de asignaturas comunes, bloque de asignaturas de la especialidad, bloque de asignaturas optativas y las tres asignaturas que componen el Prácticum.

2.1. Asignaturas genéricas

En este apartado he recogido aquellas asignaturas más generales, aquellas que van más allá de la especialidad elegida y que se ocupan de cuestiones más amplias relacionadas con la psicología, la pedagogía, la organización escolar, etc.

Contexto de la actividad docente

Esta asignatura tenía como principal objetivo que comprendiéramos la complejidad de los centros educativos, tanto dentro – organización escolar, legislación y comunidad educativa – como fuera de sus paredes – contexto social, familiar, político y económico de los centros. El hecho de trabajar ambas partes de forma complementaria ayuda a conocer desde varias perspectivas todo lo relacionado con los colegios e institutos.

En la parte de la vida dentro de los centros, considero fundamental el trabajo de la legislación educativa vigente que nos vamos a encontrar, siendo conscientes de que la ley general de educación cambia demasiado en función de la situación política del país (Bernal, Cano & Lorenzo, 2014). Esta parte de la asignatura nos ha permitido conocer los documentos institucionales que podemos encontrar en los centros: el PEC, el PAT,

el PC, la PGA, etc. Además, esta parte de la materia está directamente relacionada con el Prácticum I, el periodo de prácticas en el que debíamos analizar los documentos propios del centro en el que íbamos a estar.

En la otra parte de la asignatura nos centramos en los aspectos más relacionados con la sociología de la educación y la relación directa de la enseñanza con la sociedad y los cambios que produce en ella. Esta parte me permitió ser consciente de la importancia y la influencia que puede tener el contexto que rodea al centro en nuestro alumnado (Ibáñez, 2004). Esto me hizo reflexionar sobre las metodologías aplicadas en la tarea docente: todos los centros no son iguales, cada grupo de alumnos es distinto, así que nuestras metodologías tienen que estar adaptadas teniendo en cuenta el contexto. Además, esta asignatura me permitió corroborar la importancia que tiene la educación para construir sociedades más justas e igualitarias.

Personalmente, creo que esta asignatura es fundamental dentro del máster para tener una buena formación como profesor. Estudiar la legislación educativa y el funcionamiento de los centros docentes puede parecer al principio una cuestión ardua y aburrida, pero es necesaria para comprender el funcionamiento institucional de los centros y la burocracia de las instituciones educativas. En mi opinión, también es necesario conocer el contexto socioeconómico y político que rodea al centro para poder analizar correctamente la situación de un centro educativo, por lo que pienso que ambos enfoques de la actividad docente son muy necesarios para los futuros profesores.

Interacción y convivencia en el aula

Esta materia estaba dividida también en dos partes bien diferenciadas. Por un lado, teníamos la parte de psicología evolutiva, que estaba centrada en los cambios que se producen durante el periodo de la adolescencia. Conocer estas características nos puede ayudar a adaptar nuestra labor al grupo de alumnos con el que trabajemos: sus necesidades y sus capacidades son muy diferentes y el profesor tiene que actuar en consecuencia (Berger, 2007). Por lo tanto, esta parte de la asignatura tenía un gran valor a nivel profesional.

Por otro lado, dedicamos muchas sesiones a analizar casos prácticos sobre posibles conflictos que pueden surgir durante nuestro ejercicio profesional; conflictos que pueden ser de muchos tipos: acoso escolar, violencia de género, trastornos alimenticios... En este sentido, tuvimos que organizarnos en grupos, elegir uno de estos tipos de conflicto y hacer un trabajo en el que describiéramos un hipotético caso en el que hubiera una situación conflictiva y en el que propusiéramos una intervención a nivel individual para ayudar a la resolución de este problema desde el punto de vista del tutor.

En este trabajo también teníamos que aportar distintas dinámicas de grupo que se podrían aplicar en el aula para entre todos ayudar al alumno que tiene ese conflicto; esta parte del trabajo estaba más relacionada con la parte de la asignatura de psicología social, de la que hablaré a continuación.

En esta segunda parte de la asignatura vimos las estructuras de grupo que se dan en un aula, cómo se forman los grupos en las clases o cómo el tutor puede ayudar a dinamizar los grupos que se crean entre el alumnado (Pallarés, 2007). Además, las distintas prácticas que realizamos me permitieron reflexionar acerca de cuestiones como el liderazgo social que se da en las aulas, los distintos líderes que pueden surgir y los distintos prejuicios y estereotipos que podemos ver en los centros, haciendo memoria de mis vivencias durante la adolescencia, ya fuera en clase como en otros contextos relacionados como el recreo, y comparándolo con las aulas de hoy en día.

Procesos de enseñanza-aprendizaje

Esta asignatura también estaba dividida en dos partes. Por un lado, el primer mes de clase recibimos conocimientos acerca de las nuevas tecnologías y su aplicación en la educación. Si bien las TIC no son desconocidas para nosotros ya que hemos crecido con ellas, esta asignatura nos ayudó a centrarlas con un fin más educativo y a descubrir nuevas herramientas tecnológicas aplicadas en el sector de la educación – comprobando todas las ventajas que nos pueden proporcionar en el aula – y algunos portales en los que podemos acceder a gran cantidad de recursos didácticos que podríamos utilizar en nuestra futura labor como docentes.

La segunda parte de la materia estuvo más centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nos dedicamos a tratar cuestiones como las distintas teorías de aprendizaje, los distintos tipos de evaluación, la variedad de medidas que hay en cuanto a la atención a la diversidad, la importancia de todos los elementos presentes en el aula – espacio físico, participantes, organización del aula, estructura social y estructura académica – o la relevancia de la motivación en la clase. Además, fue una de las primeras asignaturas en las que tuvimos que empezar con el diseño curricular, ya que el trabajo principal de la asignatura fue diseñar en grupo una propuesta de actuación didáctica que incluía la mayoría de los elementos que se incluyen en una unidad didáctica.

En mi opinión, puede ser que esta asignatura sea de un carácter tan general que intenta abarcar tantos conceptos que a veces no se ven con la profundidad que merecerían, pero en definitiva son cuestiones muy importantes, por lo que entre lo visto en otras asignaturas y nuestra tarea de constante formación como profesores es muy recomendable que nos documentemos más sobre algunos de los temas vistos en la asignatura.

2.2. Asignaturas específicas

En este apartado he incluido todas las asignaturas concretas de nuestra especialidad, aquellas materias en las que hemos trabajado todo lo que rodea a la didáctica de la lengua castellana y la literatura.

Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura

Esta asignatura me ha permitido acercarme a la legislación vigente en la materia de educación, ya que la principal tarea que hemos hecho en esta materia ha sido la lectura y posterior debate en clase del currículum aragonés de las asignaturas de Lengua castellana y literatura, Latín y Griego en ESO y Bachillerato. A priori, la lectura del currículum se presenta como una actividad pesada y aburrida, pero es imprescindible conocer la ley educativa que debemos aplicar en nuestras aulas para poder adaptarla con nuestras metodologías en nuestras propias programaciones didácticas. El hecho de conocer los objetivos generales de cada etapa, los contenidos de cada curso, los ítems que tenemos que evaluar a nuestros alumnos para alcanzar esos objetivos... es una

cuestión fundamental en la tarea docente. El diseño curricular va desde la normativa hasta el aula, desde la tediosa legislación hasta nuestros alumnos y alumnas, desde el currículum hasta nuestro trabajo de cada día. El punto de partida es el currículo, la ley educativa vigente, y esto hay que tenerlo muy en cuenta ya que los constantes cambios en las leyes educativas de nuestro país tienen una influencia clara en el diseño de las programaciones de toda España.

Como he comentado, en cada sesión después de la lectura del currículum, hacíamos un pequeño debate o reflexión sobre lo leído en esa clase, por lo que la metodología aplicada en la asignatura fue desde un enfoque comunicativo y de trabajo cooperativo. Primero trabajábamos en pequeños grupos durante unos minutos y, posteriormente, compartíamos nuestras impresiones con el resto de la clase. En esta asignatura realizamos una actividad que puede ser de gran utilidad en la evaluación de nuestra propia labor como profesores: consistió en analizar de manera crítica la programación didáctica de Lengua Castellana y Literatura de un curso académico y nivel concretos. Creo que fue acertado plantear este trabajo para ser capaces de identificar todos los elementos que debe tener una programación y conocer su estructura.

Posteriormente, cada uno expusimos en clase nuestro análisis, algo muy enriquecedor al permitirnos conocer las distintas observaciones del resto de los compañeros. En conclusión, se podría decir que esta asignatura junto con *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura* – de la que hablaré a continuación – fueron la base esencial para trabajar eficazmente en las asignaturas específicas del segundo cuatrimestre.

Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura

Considero que esta asignatura fue una de las más importantes del máster y una de las que más conocimientos me llevo. Antes de empezar con ella, quiero señalar que el nombre asustaba un poco, tenía apariencia de ser compleja, y fue así, pero pienso que precisamente por eso ha sido de las asignaturas en las que más he aprendido. Durante las primeras sesiones, tuvo un enfoque similar a *Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura*: teníamos que leer en casa distintos artículos relacionados con

distintas cuestiones de lengua castellana y literatura y con metodologías aplicadas a la asignatura y, ya en clase, comentábamos en pequeños grupos nuestras impresiones y, por último, poníamos en común con todo el grupo – clase las reflexiones sobre los artículos.

Después de estas primeras sesiones, empezamos a aprender nuestras primeras nociones para saber diseñar en didáctica y vamos a ponerlo en práctica, que es como más se aprende, haciendo las cosas. Seguimos un esquema muy acertado: en cada sesión fuimos trabajando cada elemento curricular: empezamos con los objetivos y llegamos a la evaluación, pasando por competencias, contenidos, actividades, etc. Además, todo esto fue plasmado en uno de los trabajos de la asignatura en el cual diseñamos una unidad didáctica, sin desarrollarla por completo pero incluyendo todos los elementos curriculares. Además, todos expusimos nuestras unidades y tuvimos que hacer un pequeño comentario, lo cual nos ayudó a conocer y valorar el trabajo de nuestros compañeros. Por otro lado, también nos sirvió para conocer nuevas metodologías que no habíamos visto hasta ahora como la *flipped classroom*, el aprendizaje basado en proyectos o los grupos interactivos.

En definitiva, mi valoración de esta asignatura es muy positiva ya que supone el primer paso en el diseño de unidades didácticas, que se perfeccionó con las asignaturas específicas del segundo cuatrimestre. Creo que es una asignatura imprescindible en el máster dentro de nuestra especialidad.

Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura

Sobre el papel, esta era una de las asignaturas más importantes del máster, una de las que más carga lectiva tiene. El objetivo de la materia era enseñarnos a organizar, diseñar y desarrollar actividades que facilitaran el aprendizaje de la Lengua Castellana y la literatura. En este sentido, hay que decir que el tiempo que hemos tenido de clase y la distribución del periodo de prácticas en medio del cuatrimestre no nos ha ayudado a aprender estas competencias antes de ir al Prácticum, periodo en el que debíamos poner en práctica lo aprendido en el terreno curricular. La asignatura estaba dividida claramente en dos partes: el diseño de actividades aplicado en lengua y el diseño

aplicado en literatura. En la parte de Lengua, la metodología fue combinada: por un lado, se nos presentaron contenidos relacionados con la parte de lengua a través de presentaciones de Power Point y, por otro lado, realizábamos actividades relacionadas con la teoría que habíamos visto esa semana.

Uno de los grandes trabajos de la asignatura fue el diseño de la unidad didáctica que íbamos a impartir durante las prácticas. Mediante la ayuda de las profesoras de la asignatura, del tutor de prácticas y de la tutora del centro he conseguido hacer una unidad didáctica completa, ajustada a lo estudiado en clase y a la programación del curso en el que tenía que desarrollarla.

En la parte de literatura, a lo largo del cuatrimestre y, sobre todo, mediante los trabajos realizados y expuestos por los compañeros y los comentarios posteriores, hemos tratado cuestiones muy importantes de la literatura infantil y juvenil trabajadas por autores muy relevantes: Pennac (1993), Rodari (2006), Rodríguez Almodóvar (2004), Colomer (2010), Propp (1985) o Bettelheim (1977), entre otros; si bien es cierto que un enfoque centrado en el currículo de ESO y Bachillerato, dejando más de lado la literatura de etapas infantiles y primarias, podría sernos más útil.

Además, hemos tenido acceso a una gran cantidad de materiales: documentación sobre narrativa, poesía, teatro, nuevos formatos como el libro – álbum, ensayos y libros para poder hojearlos en clase... En definitiva, materiales todos ellos que siempre son bienvenidos, que me han sido muy útiles durante el cuatrimestre y que lo seguirán siendo en mi futuro profesional.

Asimismo, mediante los dos grandes trabajos que hemos hecho – análisis de un ensayo y análisis de una obra literaria –, hemos tenido que desarrollar secuencias didácticas para cada uno de ellos habiendo recibido pocas nociones en clase sobre diseño y desarrollo de actividades, pero el hecho de que estos trabajos hayan sido entregados después de las prácticas ha podido ser beneficioso al habernos empapado de todo ese mundo durante nuestra estancia en los centros. Si bien, hay que señalar que ha sido muy positivo el diseño y desarrollo de estas secuencias didácticas para seguir aprendiendo a diseñar materiales didácticos propios; además, el haber realizado estas

secuencias en grupos ha hecho que sea todavía más positivo, trabajando de manera cooperativa y enriqueciéndome de las aportaciones de mis compañeros.

En definitiva, pienso que todo lo visto, debatido, analizado y trabajado en la asignatura *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura* nos puede ser muy útil en nuestro futuro profesional.

Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura

En esta asignatura, hemos trabajado diferentes textos que relatan experiencias e investigaciones en el campo de la innovación docente. La metodología durante las clases ha sido la siguiente: lectura individual del texto, comentario de las impresiones del mismo en pequeño grupo, puesta en común con el grupo – clase y diseño de distintas actividades relacionadas con el contenido del artículo.

El objetivo básico es que los estudiantes aprendamos los conceptos y herramientas necesarios para analizar y diseñar proyectos de innovación docente y concibamos la evaluación como una herramienta que sirve tanto para valorar los conocimientos adquiridos por los estudiantes como para evaluar también nuestra propia labor y así mejorar nuestro desempeño docente.

El principal trabajo desarrollado en esta materia, el proyecto de innovación docente, está explicado y desarrollado más adelante en este trabajo. He tenido la suerte de poder aplicarlo durante el Prácticum, por lo que las competencias adquiridas durante la asignatura las he puesto en práctica durante mi estancia en el centro. En definitiva, ha sido una asignatura muy interesante en la que se han realizado debates, reflexiones y propuestas didácticas que han sido enriquecedoras para todos nosotros.

Contenidos disciplinares de Lengua

En el segundo cuatrimestre, tuve que elegir entre *Contenidos disciplinares de lengua* o *Contenidos disciplinares de literatura*. Elegí *Contenidos disciplinares de Lengua* porque siempre me han gustado más los contenidos de la asignatura que están relacionados con la gramática y la sintaxis. Aunque creo que una asignatura global en la

que se vieran contenidos tanto de lengua como de literatura sería lo ideal, considero que por la carga lectiva que tiene el cuatrimestre sería imposible ver lengua y literatura en profundidad.

En esta asignatura, el enfoque ha sido claramente práctico: en casi todas las sesiones hemos realizado actividades relacionadas con distintos aspectos de la lengua como la morfología de las palabras, la estructura interna de las palabras, la gramática normativa, la ortografía, la sintaxis, etc. Por otro lado, también hemos realizado comentarios de textos sobre las variedades diatópicas de la lengua, teniendo en cuenta los distintos niveles: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico. He de decir que he tenido muchas dificultades a la hora de realizar los comentarios de textos ya que no tengo la formación académica suficiente para ello, por lo que he intentado aprender en clase lo máximo posible de las aportaciones de mis compañeros.

Además, también hemos leído y comentado por escrito artículos de investigación sobre materias relacionadas con la lengua como la dicotomía lengua – dialecto, la riqueza de la diversidad lingüística, la relación de la variedad lingüística y la identidad en España, prejuicios y tópicos sobre las lenguas o el lenguaje utilizado en los medios de comunicación.

En definitiva, ha sido una asignatura que me alegro de haber elegido, en la que he podido perfeccionar algunos conocimientos previos y aprender otros muchos nuevos y en la cual el enfoque claramente práctico y participativo ha permitido alcanzar un aprendizaje significativo.

2.3. Asignaturas optativas

Prevención y resolución de conflictos

La asignatura que elegí como optativa en el primer cuatrimestre fue *Prevención y resolución de conflictos*. Por naturaleza, siempre he sido una persona diplomática, que intenta mediar cuando surgen conflictos para solucionarlos pero que me ha costado solventar mis propios problemas, por lo que tenía un interés especial en esta materia, sabiendo que el enfoque sería evidentemente educativo.

La asignatura estuvo dividida en dos partes: por un lado, una visión más práctica, más relacionada con la realidad del centro. En esta parte, se nos enseñaron los distintos documentos de los que podemos echar mano en los centros para solucionar posibles conflictos, la importancia de la prevención de conflictos y de la mediación en toda la comunidad educativa, la gestión democrática de las normas, el acoso escolar...

Para trabajar todos los contenidos, el profesor nos planteaba diferentes supuestos prácticos para conocer nuestra postura ante esos problemas y cómo los solucionaríamos si nos encontráramos con esos conflictos en las aulas. Además, llevándolo al terreno más práctico, tuvimos que hacer un trabajo grupal en el que teníamos que elegir un conflicto que observáramos durante el *Prácticum I*, hacer un análisis estructural del mismo, conocer la legislación educativa vigente relacionada con este problema y proponer una intervención educativa para la resolución de este conflicto. Este trabajo fue muy provechoso para todos nosotros ya que supuso llevar a la práctica lo que habíamos trabajado en clase en forma de supuestos.

La segunda parte de la materia estaba más enfocada desde un punto de vista de la psicología social. Esto se plasmó en cuestiones como: las actitudes ante un conflicto, indicaciones para la gestión de conflictos, la importancia de la comunicación en la resolución de conflictos... Durante las clases magistrales, se nos planteaban problemas relacionados con la teoría que estábamos viendo para favorecer que estuviéramos más conectados durante la clase. En las sesiones más prácticas, realizábamos actividades grupales en las que trabajábamos distintos supuestos conflictivos y nos poníamos de acuerdo para proponer soluciones consensuadas entre todos.

En conclusión, creo que es una asignatura muy importante para nuestra formación puesto que todos nos vamos a tener que enfrentar con situaciones conflictivas a lo largo de nuestra trayectoria profesional y tener una formación específica en este campo puede ser muy importante en su resolución.

Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje

La asignatura que elegí como optativa en el segundo cuatrimestre fue *Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje*. Soy consciente de que las nuevas

tecnologías cada vez están más presentes en el día a día de los centros educativos, pero también de que vayan mucho más allá del ya tradicional uso de las presentaciones de *Power Point* en clases magistrales para intentar “vender” a los alumnos contenidos muy teóricos, por lo que me parecía muy interesante cursar esta asignatura para conocer las nuevas metodologías y herramientas que están usando en las aulas del siglo XXI (Cabero Almenara, 2006).

A pesar de ser una asignatura en la que el examen contiene el 50% de la calificación final, no ha sido una materia con excesivos contenidos teóricos. De hecho, se ha intentado mostrar la aplicación práctica de todo lo explicado de modo teórico. Hemos recibido también charlas muy interesantes sobre cómo se están aplicando a día de hoy las nuevas tecnologías en los centros, como por ejemplo una charla – taller sobre realidad aumentada aplicada a distintas asignaturas de una manera interdisciplinar.

En cuanto a la realización de las prácticas de la asignatura, se nos han propuesto varias prácticas para que podamos elegir las que más nos gusten o las que consideremos que son más aplicables a nuestra especialidad; además, durante las sesiones de prácticas, las dos profesoras que hemos tenido a lo largo del cuatrimestre han hecho una explicación previa de cada práctica, han hecho el seguimiento de las mismas y han resuelto en clase todas las dudas que podíamos tener durante la realización de las actividades, lo cual se agradece mucho, favorece el aprendizaje de los alumnos y que estos vayan con motivación a las sesiones de prácticas.

En definitiva, puedo decir que *Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje* ha sido una asignatura en la que he adquirido un aprendizaje funcional, que me va a servir de gran ayuda en mi futuro profesional y que me ha llevado a dos conclusiones: la primera, que debemos ser los profesores desde dentro de los centros los que lideremos el uso de las tecnologías y motivemos a los demás compañeros a que lo hagan; y la segunda, que las tecnologías para el aprendizaje pueden tener un buen uso en cualquier contexto y con cualquier alumno.

2.4. Prácticas

Prácticum I

Este primer periodo de prácticas del máster me ha servido para poder confirmar algunas ideas previas sobre la educación actual. Pude comprobar que la diversidad cultural en las aulas no es un problema, sino todo lo contrario: las diferencias culturales entre los alumnos hacen mejores a cada uno de ellos. Por lo tanto, los planes y actividades relacionadas con la convivencia, la inclusión y la integración de todo el alumnado se antoja fundamental para crear la interculturalidad en el centro, algo muy rico para toda la comunidad educativa.

Por otro lado, quedó patente que la burocracia educativa supone, en muchas ocasiones, un obstáculo para la planificación educativa anual del centro. Los constantes cambios en las leyes educativas y la incertidumbre sobre la LOMCE que rodea este curso escolar han provocado muchos problemas para los profesores. Es complicado poder elaborar una programación didáctica teniendo de base una ley educativa tan discutida y con tantos rumores sobre su posible derogación, por lo que, en muchos casos, los profesores han tenido que elaborar sus unidades didácticas con poca antelación respecto al momento en el que iban a comenzar a trabajarla en el aula.

Además, hay que destacar que la innovación educativa se va abriendo camino poco a poco en las aulas de nuestro país. Cada vez son más los profesores que trabajan con metodologías innovadoras, metodologías que tienen en cuenta el alumnado que convive en las aulas. Uno de los objetivos de cambio metodológico es conseguir motivar a los alumnos, que los chicos y chicas de la ESO tengan ganas de ir al colegio cada día, que no se aburran; la motivación de los alumnos y también la del profesorado son conceptos esenciales para que un grupo funcione (Alonso Tapia, 2005).

Para que la implantación de estas metodologías aumente es esencial la formación continua del profesorado, y para ello debe existir pasión y motivación por parte del profesorado y un pequeño empujón desde el centro, porque la calidad de un centro se ve en el nivel de sus alumnos pero también en el de sus profesores así que los órganos de gobierno del colegio deben motivar a su profesorado a ser mejor cada día que pasa. En

la actualidad, el foco de la formación está centrado sobre todo en los idiomas, un aspecto muy importante en el desarrollo de todos los seres humanos.

Otro de los temas de debate en la educación actual y que pude observar durante el Prácticum I es el uso de las TIC en los centros. En un mundo cada día más globalizado y en el que las nuevas tecnologías invaden todo, la comunidad educativa no es ajena a ello y los ordenadores se están convirtiendo en una herramienta de trabajo más dentro de las aulas al nivel que los libros de texto o los cuadernos de clase (Alàs, 2002).

Pero el desembolso que realizan los centros en tecnología debe ir acompañado de un buen uso de ella; si queremos que los alumnos cada vez usen menos los libros de texto ya que en la red pueden disponer de todo el conocimiento que necesitan tenemos que llevar a cabo buenas prácticas en el aula y no sólo comprar herramientas para aparentar modernidad y después no darles ningún uso en el día a día del aula.

A su vez, he podido confirmar que el orientador es una figura de una importancia enorme en cualquier instituto que se pueda imaginar. Es un nexo de unión con toda la comunidad educativa: con alumnos, con profesores, con tutores, con familias, con asociaciones y fundaciones colaboradoras, etc. Hay que ser de una pasta especial para ser orientador: tienen que enfrentarse a situaciones problemáticas cada día, problemas de tipos muy diversos y con casuísticas muy diferentes en cada caso, deben ser personas conciliadoras ante situaciones conflictivas para ayudar a resolverlas, trabajan con alumnos totalmente desmotivados por el estudio en muchas ocasiones...

También he podido comprobar que la teoría que recibimos en las asignaturas del máster es una buena base para nuestro desempeño de la labor docente, pero que los casos prácticos son los que más nos pueden acercar a la verdadera realidad de los centros, aunque está claro que el acercamiento a la realidad del aula, al trabajo de los profesores del colegio en el que he estado, a los alumnos que he podido conocer en algunas clases, es muy importante para adquirir experiencia docente. Es cierto que los contenidos que vemos en el máster están reflejados de una u otra manera en la realidad de las aulas, así que la relación de las prácticas con el máster de profesorado se observa con nitidez.

Prácticum II y III

Durante el *Prácticum II y III* me he sentido con seguridad y confianza respecto a la que tenía que ser mi labor en el aula. Conforme fueron pasando los días en el centro, esas sensaciones fueron mejorando gracias también a la respuesta positiva de los estudiantes y al apoyo de la tutora del colegio y al tutor de la universidad. Considero que durante este periodo, gracias a la práctica, he aprendido mucho, más de lo que seguramente podría haber aprendido en la facultad. Para mí, es la parte más útil de todo el máster.

He de decir que he descubierto algo que de alguna manera ya intuía: la teoría que nos enseñan en el máster tiene que ser aplicable en la práctica, en caso contrario tiene poca utilidad. Las asignaturas del primer cuatrimestre estaban centradas en enseñarnos cómo es el adolescente, los conflictos que se pueden producir en el aula, cómo se organizan los centros y ya en el segundo cuatrimestre hemos adquirido las primeras nociones sobre programación didáctica en nuestra asignatura; pero una cosa es lo que hay sobre el papel y otra muy diferente es el día a día en un instituto. Personalmente, creo que he aprendido más en poco más de un mes de prácticas que en dos meses de clases de la universidad, por decir una cifra. Tal y como se defiende en algunas asignaturas del máster y yo mismo lo ratifico en mi unidad didáctica, se aprende “haciendo”. Es importante tener una base teórica, por supuesto, pero no se puede quedar sólo en eso y no presentarnos casos reales de lo que nos vamos a encontrar en el futuro en las aulas.

Además, he confirmado algunas cosas que ya intuía, como puede ser la relación directa entre tu trato a los alumnos y el trato que ellos van a tener contigo. Con una actitud de cercanía y respeto hacia los demás el ambiente y la convivencia en clase se acercará a lo adecuado. Por otro lado, he confirmado que no sólo hay que tener la programación preparada al milímetro sino también que tengo que estar preparado para cualquier problema o inconveniente que pueda surgir en el aula y saber reaccionar. También me he dado cuenta de que en el aula el profesor debe ser uno mismo, sin aparentar algo que no es, porque los alumnos lo van a notar y no van a creer en lo que hagas y digas; siendo natural el profesor obtendrá mejores resultados.

Mi valoración global de todas las prácticas es satisfactoria. Me han servido para mejorar como profesor y persona y para aprender durante mi estancia en el centro. Las prácticas me han ayudado a reafirmar mi pasión por la docencia, una profesión realmente vocacional en el caso de los buenos profesores y que se nota mucho en los profesores que no tienen esta pasión por enseñar y aprender cada día. Estas prácticas han contribuido a confirmar que estoy en el camino correcto.

3. Justificación y explicación de los proyectos escogidos

3.1. Unidad didáctica *Letras en guerra*

3.1.1. Justificación

El hecho de trabajar esta unidad didáctica, y no otra, se debe simplemente a una cuestión de adaptación al desarrollo normal de la programación del curso. Antes de ir al centro de prácticas, pude hablar con mi tutora del instituto para saber por dónde irían cuando yo fuera y tuviera que impartir mi unidad. Se dio una circunstancia especial, ya que la tutora que tenía asignada, que impartía Lengua castellana y literatura en los cursos de 1º y 2º de ESO, me comunicó una semana antes de empezar el periodo de prácticas que iba a estar de baja durante el desarrollo del mismo.

La solución que me propuso fue que mi tutora de prácticas fuera la profesora de Lengua castellana y literatura del centro en los cursos de 3º y 4º de ESO, con el propósito de provocar el menor inconveniente posible al no tener que cambiar de centro a esas alturas. Este cambio supuso que la unidad didáctica que me correspondía dar iba a cambiar y que debía adaptarme a la unidad que me comunicara la nueva tutora. Hay que tener en cuenta que este cambio también supuso una alteración en la programación de la nueva tutora, por lo que me pareció lógico adaptarme al desarrollo normal de la clase que me correspondiera a partir de ese momento y seguir con el temario que tocaba.

Es una unidad en la que se trabajaron contenidos bastante relevantes en relación con el currículo oficial puesto que se trató la literatura posterior a la guerra civil, una época literaria con autores muy importantes de nuestra literatura, tanto en poesía como en novela, así como en el teatro. Todo lo que se trató en ella estuvo relacionado entre sí y

fue coherente con lo visto en clase anteriormente con el objetivo de que el nuevo aprendizaje tuviera una continuidad lógica (Ramírez García, 2012).

En esta unidad se pretendió introducir brevemente el contexto histórico posterior a la guerra civil en España, conocer las convenciones más significativas de la poesía, la novela y el teatro junto con sus autores y obras más destacados. Tratándose de un tema del currículo que podía parecer pesado, los contenidos estuvieron adaptados a su etapa y se trabajaron con distintas metodologías para que no fueran aburridos para el alumnado y promovieran su participación (Ruiz Bikandi, 2011). De esta manera, las explicaciones teóricas no fueron excesivas y estuvieron acompañadas de actividades para aprender haciendo. En consecuencia, el trabajo en equipo fue una base sólida del aprendizaje.

3.1.2. Contextualización

El CPEIPS Hijas de San José se sitúa en la calle Duquesa Villahermosa 16 de Zaragoza, es un edificio ya emblemático en el barrio de Delicias, al que pertenece gran parte de los alumnos.

El Colegio Hijas de San José es un centro reconocido oficialmente y concertado por la DGA en todas sus etapas: Educación Infantil, Primaria y Secundaria. La titularidad de este colegio, desde el año 2004, pertenece a la Cooperativa de Enseñanza Hijas de San José. Aunque esta nueva titularidad es bastante reciente, se sigue la acción educativa según los principios, valores y planteamientos de la institución religiosa fundadora: las Hijas de San José. La Cooperativa de Enseñanza está compuesta por unos cuarenta y ocho socios entre profesores y personal de servicios.

El barrio de Delicias es el distrito más poblado de la ciudad, con 109.901 habitantes según el padrón municipal de 2016. Además, también es el barrio de Zaragoza que tiene la mayor densidad de población (33 459 habitantes/km²). Económicamente, es un barrio de nivel socio-económico medio-bajo. En cuanto al origen de sus vecinos, Delicias es un barrio con una tasa de población inmigrante alta en comparación la media de la ciudad, con un 22,8%.

En cuanto al centro, cuenta con los siguientes recursos:

- Recursos humanos: dos orientadoras (una para Infantil y Primaria y otra para Secundaria) y más de cincuenta profesores de diferentes especialidades.
- Recursos materiales: ordenador para el profesor en las clases, proyector, altavoces, acceso a internet, pizarras digitales en algunas aulas, fotocopadoras, un ordenador para cada alumno en ESO.
- Recursos espaciales: aula de música, taller de tecnología, aula de informática, laboratorio, gimnasio y vestuarios, bibliotecas, iglesia y oratorio, salón de actos, comedor escolar, salas de usos múltiple, y dos espacios abiertos de recreo

En la actualidad, el centro presenta la siguiente oferta educativa:

- Educación Infantil (9 unidades concertadas).
- Educación Primaria (18 unidades concertadas).
- Educación Secundaria Obligatoria (12 unidades concertadas). Incluye PMAR en 2º y 3º de ESO y Diversificación en 4º de ESO para los alumnos que cursaron 3º de Diversificación el curso pasado.

Esta unidad va a ir dirigida a un grupo de 4º de ESO, 4º A. Se trata de un grupo pequeño, compuesto por quince alumnos, heterogéneo en cuanto a sexo – ocho chicas y siete chicos –, heterogéneo en cuanto origen – diez de sus alumnos proceden de familias inmigrantes, dominan el castellano y están perfectamente integrados –, homogéneo en sus intereses de aprendizaje – grupo enfocado a estudiar un bachillerato de ciencias sociales o humanidades, tienen un nivel educativo medio-bajo en general – y con distintos ritmos de aprendizaje. Destacar que hay un alumno con una ACS con un desfase curricular de dos cursos.

3.1.3. Objetivos

Objetivos generales

De acuerdo con la orden 26 de mayo de 2016, se establecieron una serie de objetivos didácticos generales para la enseñanza de la lengua castellana y la literatura en ESO. De todos ellos, estos fueron los que se trabajaron en esta unidad:

- Obj. LE.7. Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.
- Obj. LE.14. Conocer los géneros literarios y los principales movimientos literarios y autores de la literatura española y aragonesa a través del análisis de fragmentos u obras completas.
- Obj. LE.15. Emplear las Nuevas Tecnologías en la elaboración de trabajos y en la consulta de archivos, repositorios y diccionarios digitales.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos seleccionados para superar con éxito esta unidad fueron:

- Conocer el contexto histórico-social de la posguerra.
- Identificar las características de la literatura de posguerra.
- Conocer los autores y obras más importantes de la lírica, la narrativa y el teatro de posguerra.
- Relacionar las obras literarias con el contexto social, histórico y literario en el que se produce (importancia e influencia de la Guerra Civil y el exilio).
- Interpretar y comentar adecuadamente textos de las obras más representativas de la literatura de posguerra.
- Desarrollar el gusto por la lectura.
- Aprender a expresarse de forma oral y por escrito.
- Desarrollar actitudes y habilidades para la expresión correcta del pensamiento.

3.1.4. Contenidos

Los contenidos de Lengua castellana y literatura adaptados de los presentes en la orden del 26 de mayo de 2016 del Ministerio de Educación para el curso de 4º de ESO que se trabajaron en las sesiones de esta unidad fueron:

CONCEPTUALES

- Contexto histórico-social de la época franquista.
- La literatura durante el franquismo.
- La lírica: poesía desarraigada, poesía social, generación de los 50 y Novísimos.
- La novela: tremendismo, novela social y novela experimental.
- El teatro de la época franquista.

PROCEDIMENTALES

- Comparación de poemas de distintas generaciones del periodo franquista.
- Análisis de textos de la novela social y de la novela experimental.
- Comentario de textos teatrales.
- Identificación en un texto de rasgos característicos de una corriente.
- Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX.

ACTITUDINALES

- Aprecio por la lectura de obras literarias como fuente de información y placer.
- Valoración de los textos literarios como productos históricos y culturales.

En relación con los contenidos transversales, trabajamos la *educación en valores y la convivencia*. Mediante el trabajo de distintos textos escritos durante la dictadura por

diferentes autores (Miguel Hernández, Miguel Delibes, Camilo José Cela, Antonio Buero Vallejo) nos permitieron ofrecer una descripción de las duras condiciones de vida durante la posguerra española y analizar cómo inciden los conflictos bélicos en la vida de las generaciones posteriores.

3.1.5. Competencias

Según el currículo aragonés de ESO, toda materia ha de favorecer que el alumnado adquiriera las siete competencias básicas. A lo largo de esta unidad didáctica, logramos trabajar cuatro de ellas, tal y como aparecen a continuación:

Competencia en comunicación lingüística

El currículo de esta materia, al tener como meta el desarrollo de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social, contribuye de un modo decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística. Además, las habilidades y estrategias para el uso de una lengua determinada y la capacidad para tomar la lengua como objeto de observación se transfieren y aplican al aprendizaje de otras; en este sentido, una buena competencia en la lengua propia facilita el conocimiento de otras lenguas. Este aprendizaje contribuye, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso lingüístico en general y a trabajar las distintas subcompetencias que engloba.

En cuanto a la competencia lingüística, trabajamos la competencia gramatical, centrada en reconocer textos e identificar las características de un texto. También trabajamos la competencia pragmática, enfocada en la competencia discursiva – para analizar la estructura y el contenido de un poema y la organización de un texto teatral – y en la competencia funcional – para escribir el resumen de un texto literario. Por último, también trabajamos la competencia estratégica orientada a comparar el lenguaje de varios poemas.

Competencia de aprender a aprender

El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento. El acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la competencia básica de aprender a aprender. Asimismo, los contenidos de reflexión sobre la lengua recogen un conjunto de saberes conceptuales (metalenguaje gramatical) y procedimentales (capacidad para analizar, contrastar, ampliar y reducir enunciados mediante el uso consciente de ciertos mecanismos gramaticales, sustituir elementos del enunciado por otros gramaticalmente equivalentes, usar diferentes esquemas sintácticos para expresar una misma idea, diagnosticar errores y repararlos, etc.) que se adquieren en relación con las actividades de comprensión y composición de textos y que se pueden reutilizar para optimizar el aprendizaje lingüístico, es decir, para aprender a aprender la lengua y para fomentar la autocrítica como estrategia de aprendizaje. En relación con esta competencia, en esta unidad el alumnado fue capaz de deducir la visión de la sociedad de un autor a partir de un texto literario.

Competencias sociales y cívicas

El aprendizaje de la lengua contribuye decisivamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida como un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas. En efecto, aprender lengua es aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que estos transmiten y a aproximarse a otras realidades. Por otra parte, la educación lingüística tiene un componente estrechamente vinculado con esta competencia: la constatación de la variedad de los usos de la lengua y la diversidad lingüística y la valoración de todas las lenguas como igualmente aptas para desempeñar las funciones de representación y de comunicación. También se contribuye desde la materia a esta competencia en la medida en que se analizan los modos mediante los que el lenguaje transmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje. En resumen, a través de la lengua nos adentramos en un escenario social, y nuestro conocimiento de la diversidad y complejidad del mundo será mayor cuanto mayor sea nuestra competencia lingüística.

En relación con esta competencia, en esta unidad el alumnado fue capaz de valorar la importancia de la literatura en la transmisión de ideas.

Competencia de conciencia y expresiones culturales

La lectura, entendida de una manera activa, crítica y comprensiva, la interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de una competencia artística y cultural, entendida como aproximación a un patrimonio literario y a unos temas y motivos recurrentes de alcance universal que son expresión de preocupaciones esenciales del ser humano. Su contribución será más relevante en tanto se relacione el aprecio de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música, la pintura o el cine. También se contribuye a esta competencia procurando que el mundo social de la literatura, aquello que se encuentra más allá del texto (autores, críticos, bibliotecas, librerías, catálogos de editoriales literarias, suplementos culturales en la prensa escrita, blogs y webs de escritores y críticos) adquiera sentido para el alumnado. En relación con esta competencia, en esta unidad el alumnado fue capaz de, por un lado, comprender la relación entre sociedad y literatura durante el franquismo y, además, conocer las corrientes, autores y obras de la literatura durante el franquismo.

3.1.6. Metodología

Durante el desarrollo de esta unidad didáctica utilicé diversas metodologías para que todo el alumnado pudiera participar y se sintiera respetado en sus diferentes formas de aprender. En primer lugar, una gran parte del trabajo se realizó en el aula, siendo consciente de las limitaciones de tiempo. Con esto se pretendió aprovechar el tiempo del que disponíamos y acompañar al alumnado en la realización de todas las actividades propuestas para que si ellos tenían alguna duda, esta se pudiera solventar en el mismo momento. De esta manera, se produjo un aprendizaje más formativo y que repercutió positivamente en los resultados de los alumnos.

Por otra parte, el trabajo cooperativo fue la base de esta unidad didáctica: todas las actividades que se llevaron a cabo en esta unidad fueron en grupos heterogéneos para

conseguir que el alumnado se mostrara activo y participativo partiendo de la idea de que se aprende haciendo. Los grupos fueron formados por los alumnos con mi supervisión. En este sentido, alguna de las actividades colectivas se trabajó mediante el uso del ordenador de la clase para que fuera más ameno, dinámico y motivador para los alumnos. El conjunto de estas actividades fueron el producto final sobre el que se basó la nota final de los alumnos en su práctica totalidad. Fue una especie de proyecto o portfolio de actividades. No obstante, estas actividades estuvieron acompañadas de explicaciones teóricas para facilitar la comprensión de los contenidos y el proceso de aprendizaje del alumnado. Para motivar a los alumnos a que tomaran apuntes sobre la teoría, estos apuntes tuvieron un valor asignado en la calificación final de la unidad.

En definitiva, fue una metodología en la que se usaron los aspectos más positivos de la clase magistral – haciendo uso de las TIC para hacerla más atractiva – y el aprendizaje significativo, autónomo, deductivo y participativo; es decir, en las distintas sesiones se valoró la participación, el interés y el esfuerzo. En este proceso, una de mis labores más importantes fue motivar al alumnado para que al final alcanzara los objetivos necesarios.

Por todo ello, en las sesiones más prácticas, respeté el siguiente esquema: entregar el texto que iban a trabajar, lectura en voz alta del mismo por parte de los alumnos, pequeño coloquio sobre el contenido, breve explicación de la actividad que íbamos a poner en práctica, desarrollo de la actividad y resolución de dudas en cada grupo de trabajo. Por último, activar los conocimientos previos del alumnado sobre los nuevos contenidos que iban a aprender fue importante para conectarlos con los que ya sabían y ya habían estudiado en clase, por lo que fue una estrategia que llevé a cabo tanto en la primera sesión – para averiguar sus conocimientos previos – como en las siguientes clases – para relacionar todo lo que se vio en la unidad –.

3.1.7. Secuenciación y temporalización

Esta unidad didáctica se aplicó en el aula ordinaria en un total de ocho sesiones, incluyendo una última sesión para concluir tareas pendientes. Se emplearon ocho sesiones a lo largo de las dos semanas previas a las vacaciones de Semana Santa, es

decir, al inicio del tercer trimestre. En todo momento se respetó la programación de área del Departamento de Lengua.

Cada sesión contó con un total de cincuenta minutos, un aspecto importante a la hora de diseñar las actividades. En las clases magistrales, la explicación se apoyó en un Power Point que incluyó los autores y obras que se habían trabajado previamente en las actividades. Sólo hubo clases magistrales para dar tiempo e importancia a la realización de las actividades, ya que como he nombrado anteriormente la prioridad es trabajar lo máximo posible en clase para no tener deberes para casa.

3.1.8. Recursos

En relación con los recursos empleados, la unidad didáctica estuvo diseñada teniendo en cuenta los recursos con los que pude contar en el aula. Se trataba de un aula con conexión a internet, un ordenador para el profesor, altavoces, un cañón para proyectar, una pizarra digital que se usaba más como pantalla para el proyector y un ordenador para cada alumno. No obstante, para que los alumnos pudieran tener más cerca los textos con los que trabajaron y pudieran hacer en ellos las anotaciones que consideraran necesarias, junto con los posibles fallos que podría tener la conexión a internet, opté por entregarles en papel los textos que tuvieron que utilizar en las distintas actividades.

Por otra parte, puesto que la teoría fue explicada a partir de un Power Point y las actividades se trabajaron a través de los textos en papel, no fue necesario el uso del libro de texto, una medida que se venía aplicando a lo largo de todo el curso. Por lo demás, los únicos recursos necesarios fueron los habituales en una clase: material para escribir, folios, una cartulina – para una de las actividades – y el mobiliario escolar.

3.1.9. Actividades

Primera sesión: el objetivo de esta sesión fue doble: por un lado, presentar la unidad y cómo se iba a desarrollar; y por otro lado, hablar del tema de los refugiados en la actualidad para acercarlos al exilio español después de la Guerra Civil. Las herramientas para ello fueron unas imágenes: en primer lugar una sobre refugiados sirios y, a continuación, una sobre exiliados españoles después de la Guerra Civil.

A la vez que se proyectaron las imágenes, realicé algunas preguntas para despertar sus conocimientos previos y guiarles hacia la época que trabajamos en esta unidad:

¿Qué se ve en la imagen?

¿Dónde se dan esos hechos?

¿Por qué se ha llegado a esa situación?

¿Conocéis otros hechos históricos similares?

¿Qué influencia pudo tener esta situación en la cultura española de la época?

Posteriormente, hicimos un visionado de un reportaje del programa *Informe semanal* titulado *Cultura y barbarie en la posguerra*, en el que se hablaba de la cultura en España en las décadas 40 y 50.

Antes de la proyección, pedí a los alumnos que estuvieran especialmente atentos a la parte del reportaje denominada *Nuevas voces*, ya que en ella se hablaba de algunos de los autores que íbamos a trabajar en la unidad.

Fue una sesión de introducción para crear en el alumnado ese clima previo que facilitara la asimilación de los contenidos propuestos y donde se pudieran detectar conocimientos previos que el alumnado tuviera sobre el contexto que rodea a esta etapa literaria. Al final de la sesión, aproveché para explicarles el desarrollo de la unidad a lo largo de las distintas sesiones, qué haríamos, cómo lo haríamos y cómo se les iba a evaluar.

Segunda sesión: el objetivo de esta sesión fue conocer el contexto histórico y características generales de la literatura de la época. La sesión consistió en una explicación teórica sobre el contexto histórico posterior a la Guerra Civil y las características generales sobre la literatura de la posguerra. La herramienta utilizada fue un Power Point de creación propia. Los alumnos tuvieron que tomar nota sobre lo que se decía en clase y se respondió a todas las dudas que tuvieron durante la sesión.

Tercera sesión: el objetivo de esta sesión fue interpretar textos de obras de poesía de la literatura de la posguerra. El desarrollo de la sesión fue el siguiente: distribuí la clase en grupos de 4-5 personas – estos grupos se mantuvieron para el resto de las actividades

de la unidad didáctica –, les planteé tres poemas de distintos autores de la época y de distintas corrientes líricas. Los poemas serán los siguientes:

- *Menos tu vientre*, de Miguel Hernández
- *En el principio*, de Blas de Otero
- *Insomnio*, de Dámaso Alonso

Cada grupo tuvo que elegir uno de estos poemas al azar – coloqué los folios bocabajo en mi mesa y cogieron uno –. Una vez que cada grupo tenía su poema, hicieron una lectura individual y lo comentaron brevemente con sus compañeros de grupo para una mejor comprensión del poema. A continuación, un representante de cada grupo lo leyó en voz alta e hicimos un pequeño coloquio guiado con preguntas para compartir con la clase sus comentarios y que los otros grupos pudieran añadir sus pensamientos. En este momento de la sesión ya pudieron empezar a trabajar la primera actividad de la unidad, que consistió en dibujar un caligrama sobre el poema que habían elegido. En caso de que no les diera tiempo a terminarlo, tenían la última sesión de la unidad para hacerlo, tal y como se les dijo en la presentación de la unidad. Esto último fue aplicable a todas las actividades de la unidad didáctica.

Cuarta sesión: los objetivos de esta sesión fueron identificar las corrientes y autores de la lírica de la época – una vez que ya se habían trabajado algunos textos de autores representativos de esta etapa – e interpretar textos de obras de novelas relevantes de la posguerra. En esta sesión en concreto trabajamos uno de los autores de la época, Miguel Delibes. El desarrollo de la sesión fue el siguiente: hice una explicación teórica apoyada en un Power Point sobre la lírica de la posguerra en España. Después, los alumnos se colocaron en grupos, les repartí un fragmento de la obra *Cinco horas con Mario*, de Miguel Delibes.

Fue el mismo fragmento para todos los grupos; cada grupo hizo una lectura individual del mismo y lo comentaron brevemente con sus compañeros de grupo para una mejor comprensión del texto. A continuación, hicimos un pequeño coloquio guiado con preguntas para que los alumnos compartieran con el resto de la clase sus comentarios y que los otros grupos pudieran añadir sus pensamientos. En el folio en el

que estaba el texto se plantearon cinco cuestiones que los grupos debían responder por escrito. Dichas cuestiones estaban relacionadas con la comprensión lectora y con los distintos registros usados por el autor en el fragmento.

Antes de acabar la clase, les indiqué un vídeo que tenían que ver para la próxima sesión y que tomaran nota de las características más importantes de lo que se contaba en el vídeo, haciendo énfasis en la importancia que tenía el contenido del mismo en la siguiente clase. El vídeo se titula *Novelistas españoles contemporáneos. Camilo José Cela*. y trataba sobre dicho autor y sobre su obra más importante de esta época, *La colmena*.

Quinta sesión: durante esta sesión se desarrolló el proyecto de innovación docente, que será descrito más en profundidad en el apartado destinado para ello. A modo de resumen, este proyecto consistió en aplicar una *flipped classroom* para trabajar la crítica literaria en el aula, en este caso sobre un fragmento de *La colmena* de Camilo José Cela.

Sexta sesión: el objetivo de esta sesión fue inventar y redactar una escena teatral a partir de la lectura e interpretación de una escena de una obra de teatro de la literatura de posguerra. El fragmento que se leyó pertenecía a *Historia de una escalera*, de Antonio Buero Vallejo. El desarrollo de la sesión fue el siguiente: los alumnos se colocaron en grupos, repartí un ejemplar de la obra a cada alumno y a continuación les indiqué que fueran al final del libro para leer un fragmento del mismo.

Elegí a una chica y un chico de la clase para leer en voz alta esta escena. Después, comentamos entre todos el texto brevemente y les pedí que crearan una escena con las características formales propias del género teatral. Les hice dos propuestas: continuar la historia que acababan de leer o elegir un tema que les gustara, que les afectara en su vida (tecnologías, racismo, machismo, crisis económica, paro, violencia de género...) y redactaran una escena teatral con ese tema de fondo.

Séptima sesión: el objetivo de la sesión fue conocer los autores y obras más importantes de la narrativa y el teatro de posguerra. La sesión consistió en una explicación teórica sobre los contenidos relacionados con la novela y el teatro de esta etapa. Esta explicación estuvo apoyada en un Power Point de creación propia

proyectado en la pizarra digital de la clase. Al igual que en la segunda y en la cuarta sesión, los alumnos tenían que tomar nota sobre lo que se exponga en clase y resolví las posibles dudas o preguntas que surgieron a lo largo de la exposición.

Octava sesión: el objetivo de esta sesión fue resolver las dudas que tuvieran los alumnos sobre la literatura de posguerra. El desarrollo de la sesión fue el siguiente: los alumnos terminaron cuestiones pendientes relacionadas con las actividades propuestas a lo largo de la unidad didáctica; además, realizaron un cuestionario de evaluación y mejora de la unidad didáctica y, al final de la sesión, entregaron todos los trabajos propuestos durante la unidad.

3.1.10. Atención a la diversidad

Como ya se ha especificado en el apartado de la metodología, se utilizaron distintas estrategias metodológicas para tener en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje que estaban presentes en el aula.

Mediante el trabajo en grupo, los alumnos realizaron las actividades de manera colaborativa, se produjo un intercambio de información entre ellos y además estuvieron motivados para lograr su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

En el desarrollo de las sesiones con actividades de grupo, mi participación se centró sobre todo en resolver las dudas que pudieran tener los alumnos a la hora de realizar las actividades, sin intervenir en las interacciones y los resultados que se produjeron con esta dinámica.

En 4º A, el curso en el que impartí la unidad didáctica, había un alumno con una ACS (Adaptación Curricular Significativa), tenía un desfase de 2 cursos escolares en su ritmo de aprendizaje. Después de hablar con la tutora, decidimos que, durante el desarrollo de esta unidad didáctica, ella trabajara de manera individual con él los contenidos adaptados que le correspondían.

3.1.11. Evaluación

Se entendió la evaluación como un proceso basado en la observación sistemática del proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula y en el análisis exhaustivo de las actividades realizadas por los alumnos. No sólo se evaluaron los productos finales (las actividades) sino que se valoraron los procedimientos para realizarlos y las actitudes que se tuvieron en el proceso de resolución de las actividades.

Criterios y estándares de evaluación

En este apartado se especifican los criterios de evaluación adaptados de los presentes en el currículo aragonés y los estándares que usé para aplicarlos a la unidad didáctica:

- Criterios de evaluación

- Identificar las corrientes y autores de la lírica de la época franquista.
- Reconocer las tendencias de la novela de la época franquista.
- Conocer la evolución del teatro a lo largo de la época franquista.
- Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa. (breves relatos relacionando la realidad histórica de la época que vive el alumnado; críticas literarias sobre obras o fragmentos)

- Estándares de evaluación

- Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.
- Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto de la posguerra en España.
- Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados de obras completas o fragmentos de la literatura de posguerra, siguiendo las convenciones del género y con intención lúdica y creativa.
- Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.

Instrumentos de evaluación

De acuerdo con la metodología de esta unidad didáctica, que como he dicho anteriormente se explicó detalladamente a los alumnos al inicio de su puesta en marcha, la importancia del trabajo en clase y los objetivos marcados al comienzo, se utilizaron los siguientes instrumentos para evaluar el aprendizaje adquirido:

- Un diario de seguimiento en el que anoté las cuestiones más significativas relacionadas con mi observación del desarrollo de las actividades. Estas anotaciones se tuvieron en cuenta a la hora de evaluar tanto los apuntes como las actividades.
- Por otro lado, utilicé dos rúbricas de evaluación para evaluar los apuntes tomados por los alumnos y las actividades realizadas por cada grupo.

En cuanto a la evaluación de los apuntes – que tuvieron un valor del 10% sobre la nota final – se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Presentación
- Orden
- Contenidos
- Ortografía

El mayor peso de la nota estuvo en la evaluación de las actividades, un 90% de la misma. Aquí presento el desglose del valor de cada actividad:

- Actividad poesía: 30%
- Actividad Delibes: 15%
- Actividad Cela: 15%
- Actividad teatro: 30%

Para valorar las actividades grupales se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Presentación
- Creatividad
- Contenidos
- Adecuación
- Coherencia
- Ortografía

Además, considerando como idea principal que el docente debe estar en constante evolución y para ello necesita evaluarse para conocer los resultados positivos y negativos de su labor, en la última sesión pasé a los alumnos un cuestionario para que evaluaran tanto las actividades de la unidad didáctica como mi desempeño en esas dos semanas. Estos fueron los apartados que me pareció conveniente valorar:

- Presentación de la unidad y todo lo que se iba a trabajar en la misma
- Sistema de trabajo utilizado
- Atención a los problemas individuales
- Ritmo de trabajo durante la unidad didáctica
- Control y organización del aula
- Trato con los alumnos
- Clima de convivencia
- Forma de evaluar
- Nota final al profesor
- Actividades

En los nueve primeros puntos, la puntuación fue de 1 a 4 siendo:

- 1 Malo
- 2 Regular
- 3 Bueno
- 4 Muy bueno

En cuanto a las actividades, les pediré que me digan:

- ¿Qué actividades te han gustado? ¿Por qué?
- ¿Qué actividades suprimirías? ¿Por qué?
- ¿Qué actividades sugerirías?

3.1.12. Reflexión crítica sobre la puesta en práctica de la unidad didáctica

Lo primero que tengo que reconocer es que he disfrutado mucho durante mi estancia en el centro y especialmente con la puesta en marcha de la unidad didáctica, a pesar de los inconvenientes del día a día que siempre surgen, que afectan a la programación y para los que hay que estar preparado y saber resolverlos de la mejor manera posible (Sepúlveda & Hernández, 2001). Las dos primeras semanas de observación en el centro me sirvieron para conocer mejor al grupo con el que iba a trabajar, un aspecto que considero fundamental ya que cada clase es diferente y la programación y el diseño didácticos tienen que estar directamente relacionados con tus alumnos (Santiago & Santos, 1990).

El horario de mis clases era bueno, nunca me tocaba a primera ni a última hora, que suelen ser las peores para sacar el máximo rendimiento del alumnado; el único inconveniente en ese sentido surgió cuando la clase tocaba después del recreo porque los alumnos tardaban en subir del patio y eso retrasaba el inicio de las sesiones. Antes de empezar, era consciente de que el tema que me tocaba impartir no era, a priori, el más entretenido y que la metodología que usara iba a influir en la respuesta de los chicos y chicas de clase. Además, mi tutora de prácticas, Larisa, es una profesora con mucha experiencia y con el paso de los años ha evolucionado hacia metodologías innovadoras que le dan mejores resultados, por lo que intenté adaptarme a su metodología y no ir a lo fácil: coger el libro, explicar lo que pusiera en él, hacer sus actividades y hacerles el típico examen para evaluar los contenidos del mismo.

Desde la primera sesión he tenido una buena relación con los alumnos. Durante las dos primeras semanas en las que estuve como observador de la tarea de mi tutora y sabiendo ya el grupo al que me correspondía dar clase, hice el pequeño esfuerzo de aprenderme sus nombres para poder dirigirme a ellos personalmente desde el primer día

que me tocara dar clase. Cuando me dirigí a ellos y ellas por su nombre por primera vez observé que fue una sorpresa positiva para ellos. Además, llevo dando clases particulares a chicos y chicas de su edad e incluso un poco más mayores, por lo que tengo experiencia tratando con alumnado de estas edades. El día de mi primera sesión estaba relativamente tranquilo, llevaba bien preparado lo que quería hacer y cómo lo iba a llevar a cabo, aunque tenía algo de incertidumbre por la respuesta de los alumnos y alumnas ante un profesor nuevo. No obstante, respondieron muy bien a la actividad ya fuera porque era la novedad de tener un profesor diferente o porque la actividad fue atractiva para ellos.

La segunda sesión, al igual que la séptima, fueron en las que tuve más dificultades. El problema fue que eran clases magistrales y estas clases, en general, suelen ser más aburridas para los alumnos. El Power Point sólo tenía texto, por lo que una manera de mejorarlo sería introducir otros elementos como imágenes, vídeos, audios, algún cuestionario rápido... Además, a falta de veinte minutos para terminar esta segunda sesión tuvimos que irnos de clase porque coincidió con un simulacro de incendio que se produjo en el centro.

La tercera sesión fue la primera en la que los alumnos realizaron la primera actividad de la unidad: el caligrama. A la hora de hacer los grupos, surgió un pequeño problema porque dos alumnas no habían venido a clase ese día y otra estaba expulsada; en el caso de las dos primeras, se incorporaron cada una a grupos distintos y en el caso de la alumna expulsada le envié a la tutora un documento Word con todas las actividades que íbamos a realizar y materiales que iba a necesitar para realizarlas para que pudiera trabajar individualmente. Durante la creación del caligrama, vi a los alumnos motivados, les gustó la actividad; incluso los alumnos que menos solían trabajar en esta ocasión se les veía con ganas de participar.

La cuarta sesión se hizo más llevadera puesto que, a pesar de ser una clase en la que también iba a haber explicación teórica, sólo fueron unos minutos y después pasamos a hacer la segunda actividad. En esta sesión las dos alumnas ausentes ya se incorporaron cada una a su grupo. Se produjo un pequeño problema con una de ellas, ya que le tocó en un grupo en el que sus compañeros estaban poco interesados en la asignatura y alguno de ellos era poco disciplinado, cuando ella sí era una alumna trabajadora y

aplicada. Durante la sesión, ella le pidió a uno de sus compañeros de grupo el poema que trabajaron en la sesión anterior, este no se lo dejaba y tuvieron una pequeña discusión. La tutora del centro, que estaba sentada al final de la clase trabajando con el alumno con ACS muy cerca de donde se produjo el conflicto, sacó de clase individualmente a cada uno para hablar con ellos. Al final de la clase, la alumna se acercó para hablar conmigo porque pensaba que sus compañeros iban a trabajar poco y ella iba a tener que realizar la mayoría del trabajo. Analizando la situación en caliente, le propuse que me comunicara cualquier problema que pudiera surgir y, si yo veía que la situación no mejoraba, la evaluaría de manera individual y a sus tres compañeros por otro lado. Al terminar la clase, les indiqué el vídeo que tenían que ver para poder llevar a cabo la actividad de la siguiente sesión, haciendo énfasis en la importancia del visionado del vídeo.

La quinta sesión era la que dependía del vídeo. Precisamente la programé para un lunes para que el alumnado tuviera tiempo suficiente para poder verlo, que los deberes de otras asignaturas no les impidiera ver el vídeo; por otro lado, quizá el dejar varios días entre una sesión y otra también pudiera influir para que los alumnos desconectarán y ni se acordaran del vídeo. Al ser la actividad en grupo, si algún alumno no vio el vídeo se notó menos ya que se podía compensar con la información que sí habían recogido sus compañeros de grupo. En esta sesión comprobé que una crítica o comentario literario era una actividad demasiado compleja para mis alumnos, quizá en otro grupo de 4º de ESO podría haber funcionado, pero es una cuestión que debo tener en cuenta para programaciones posteriores para adaptarme todavía más al nivel de mis alumnos.

La sexta sesión fue otra de las sesiones más atractivas y en las que vi más motivados a los alumnos y alumnas. Era la sesión de escritura creativa, de creación de una escena teatral, por lo que pude comprobar que al alumnado de esta edad sí les gusta escribir, la clave está en presentarlo y trabajarlo con una metodología cooperativa, participativa y con temas que pueden ser atractivos para ellos (Torrego & Negro, 2012).

En la última sesión, dedicada a que el alumnado terminara lo que le quedara pendiente de las actividades de la unidad, confirmé que había pecado de ambicioso en las sesiones de la unidad y que tendría que haber ido más al grano en las actividades,

puesto que estuvieron trabajando durante toda la sesión, cuando mi objetivo era que en las sesiones se hicieran estas actividades prácticamente en su totalidad y que esta última sesión sólo fuera para pequeños detalles o retoques. Los resultados de los alumnos fueron muy buenos, ningún alumno suspendió. Las notas, en general, fueron muy buenas; predominando los notables sobre las demás. En cuanto a la evaluación del grupo en el que hubo problemas, la alumna me comentó que tres de las cuatro actividades las había realizado ella individualmente, así que hablé con la tutora y decidí bajar un punto de la nota a los otros tres compañeros del grupo para ser justo, con ella y con ellos.

En término generales, estoy satisfecho con los resultados obtenidos. Pienso que cuando los alumnos no tienen la idea del examen en la cabeza trabajan de otra manera, con mayor motivación, mayor libertad, más ganas, y eso se ha notado en las actividades que hemos desarrollado en la unidad didáctica. También es cierto que este modelo de enseñar y evaluar a través de proyectos es más fácil de aplicar si sólo llevas un grupo, como ha sido mi caso; si eres profesora de dos cursos de secundaria con tres grupos en cada uno se acumularía mucho más trabajo para corregir, por lo que quizá sería menos viable en esas situaciones. Pero, si tuviera que volver a elegir ahora de nuevo la metodología y la evaluación, volvería a hacer lo mismo porque creo que los alumnos aprenden más así que estudiando teoría sin más objetivo que soltarlo todo en un examen y puede que al día siguiente de haber hecho el examen ya se hayan olvidado de casi todo lo estudiado.

En definitiva, el periodo del Prácticum me ha servido para aprender porque es la primera experiencia como docente en un centro y queda todavía un largo camino por delante. Pero pienso que el primer paso del camino ha sido muy positivo, enriquecedor y motivador para seguir trabajando y formándome para ser cada día mejor profesor. Este periodo de prácticas me ha servido para ganar confianza y seguridad en lo que hago. En conclusión, me quedo con una sensación agradable y con ganas de mejorar para el futuro.

3.2. Proyecto de innovación docente *Flippeando la crítica literaria*

3.2.1. Justificación

Durante el *Prácticum III*, tuve que diseñar y desarrollar un proyecto de innovación. En primer lugar, considero que para poner en práctica cambios en la docencia que tengan verdadera influencia y con efectividad antes hay que tener cierta experiencia como profesor en colegios e institutos. Si bien es cierto que cualquier cambio que un profesor introduzca en sus clases o su programación se podría considerar como algo innovador, entiendo que la idea de innovación docente se refiere a nuevas metodologías, nuevas maneras de trabajar en el aula que van más allá de pequeños cambios a nivel individual de un profesor.

En el desarrollo de mi proyecto de innovación, primero busqué información sobre la metodología que quería implantar en el aula para conocerla en profundidad y saber aplicarla con acierto; a continuación, pensé en el contenido que iba a elegir para trabajarlo. Después, seleccioné los recursos que iba a necesitar para desarrollar el proyecto en el aula, pensé en su temporalización, en qué momento iba a llevarlo a cabo y diseñé la actividad que me iba a servir para llevarlo a la práctica docente mediante esta metodología. A continuación, desarrollé el proyecto de innovación en una sesión con el grupo de 4ºA, el mismo al que impartí la unidad didáctica; tomé notas sobre cómo se desarrolló la sesión, los pros y los contras del proyecto para, una vez llevado a la práctica, poder reflexionar y llegar a conclusiones sobre esta metodología.

La metodología en la que se basa mi proyecto de innovación docente es la *flipped classroom*. Es una metodología de la que no había oído hablar hasta que la escuché durante el primer cuatrimestre de este máster y creo que puede tener verdadera utilidad en el aula.

3.2.2. Estado de la cuestión

¿En qué consiste la *flipped classroom*? El modelo *flipped classroom* o “clase invertida” es un modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase para trabajar los aspectos en los

que es necesaria la ayuda y experiencia del docente; es decir, se descubre conocimiento en casa y se practica y consolida en clase.

Tradicionalmente el modelo es justo al revés: hay una instrucción en clase por parte del profesor, el estudiante asimila esta instrucción y realiza una pequeña actividad para mejorar esta asimilación y, fuera del aula, hace actividades o deberes para consolidar esta instrucción.

Los inicios del modelo pedagógico del *flipped learning* se remontan a 2007, cuando los profesores Jonathan Bergman y Aaron Sams, de la escuela Woodland Park High School, descubrieron un software para grabar sus presentaciones, un elemento tecnológico de lo más sencillo hoy en día.

A partir de ahí, grabaron y subieron a la red sus clases en directo para aquellos alumnos que no podían asistir a clase. ¿Qué ocurrió? Sus clases se fueron difundiendo y Bergman y Sams se recorrieron todo el país dando conferencias en las que explicaban sus métodos de enseñanza. Desde ese momento, otros muchos profesores empezaron a utilizar el vídeo online y los podcast para enseñar fuera del aula, reservando el tiempo en el aula para el trabajo colaborativo y la realización de ejercicios clave en las distintas materias.

El modelo *flipped classroom* propone que estas tareas de un nivel cognitivo inferior se realicen fuera del aula mediante el uso de tecnologías. De esta manera, el alumno ya tendría esa primera toma de contacto con sus conocimientos previos, además de hacer ya una primera fase de asimilación con alguna prueba o actividad de feedback para el profesor y, ya en el aula, realizará actividades de nivel cognitivos superiores (actividades prácticas, actividades en grupo, corrección de errores...) para mejorar su aprendizaje en las que el profesor será el apoyo para consolidar este aprendizaje (Bergmann, Overmyer & Wilie, 2011).

Detrás de esta alteración del orden en el proceso de enseñanza-aprendizaje existe una fundamentación de tipo cognitivo relacionada con la Taxonomía de Bloom. Según esta, el aprendizaje se estructura según una secuencia de dificultad creciente. En la misma puede observarse la relación con la *flipped classroom*: el alumno trabaja de forma

independiente las primeras fases del aprendizaje, que son las más sencillas, y el docente le ayuda a conseguir las siguientes.

Para llevar a cabo la primera fase del modelo, la fase fuera del aula, el vídeo suele ser la herramienta por los profesores *flippers*. Pueden ser vídeos de creación propia para que el profesor se asegure de que los alumnos accedan exactamente a lo que él quiere, o pueden ser vídeos ya creados para este modelo que el profesor considera que son adecuados para los contenidos que quiere trabajar.

¿Por qué elegí este proyecto? En primer lugar, me parece una metodología que sigue el sentido común: las actividades que pueden ser más simples el alumno las puede hacer el alumno en su casa sin problema, pero para actividades más complejas el profesor puede ser el apoyo fundamental para favorecer el aprendizaje; además, es un modelo que está centrado en el alumno, que para mí es el verdadero protagonista en el aprendizaje – ni las herramientas ni los contenidos están por encima –.

Por otro lado, el profesorado debe ser consciente que los alumnos tienen a su alcance las nuevas tecnologías y puede usarlas para ayudar en su aprendizaje (Pablos Pons, 2009). Otra ventaja es que la *flipped classroom* se puede combinar con otras metodologías centradas en el estudiante, no es excluyente.

Si bien es cierto que la *flipped classroom* es un modelo bastante reciente con poca bibliografía sobre la que asentarse, es un modelo que puede ser eficaz en el aula ya que proporciona información en tiempo real al profesor sobre lo que saben sus alumnos, mejora la participación del estudiante, permite al alumno ir a su propio ritmo de aprendizaje y permite que el profesor pueda diseñar tareas más significativas (Bishop & Verleger, 2013)

3.2.3. Actividades que se han llevado a cabo

Para llevar este modelo al aula en la que iba a trabajar, consideré que un contenido que podría trabajar es la obra *La colmena* de Camilo José Cela puesto que es una de las obras más importantes de la literatura de posguerra y porque es innovador enfocarla desde un modelo tan reciente como la *flipped classroom*. En cuanto a los recursos que

necesité, como ya he dicho, el vídeo es el recurso que más se usa con este modelo, por lo que fue importante seleccionar un vídeo de calidad que pudiera ayudar o crear uno propio; en este sentido, encontré un vídeo en YouTube del canal de la UNED llamado “Novelistas españoles contemporáneos. Camilo José Cela.” que fue un buen apoyo para la fase de casa de la *flipped classroom*. El contenido del vídeo relacionado con *La colmena* brindaba una buena oportunidad de trabajar esta obra desde un punto de vista crítico, así que la actividad que hicimos en clase fue redactar una crítica o comentario literario sobre este libro. La actividad se centró en un fragmento concreto de la historia puesto que, por una cuestión de tiempo, iba a ser imposible que los alumnos pudieran leer el libro completo.

Dado que la redacción de una crítica literaria iba a ser algo complejo para ellos, vi oportuno proporcionarles un modelo de crítica o comentario literario sobre esta obra en concreto para que los alumnos tuvieran más claro cómo hacerla. En cuanto a la temporalización, estaba clara: en la sesión anterior a la redacción de la actividad les pedí que vieran el vídeo en casa para en la siguiente clase poder realizar el proyecto de innovación. Esta sesión fue una de las presentes en la unidad didáctica que he impartido y que está incluida en esta memoria porque, al haber trabajado en ella la época literaria en la que se enmarca *La colmena*, se puede enmarcar perfectamente entre las actividades que sirvieron para trabajar la novela de la literatura posterior a la Guerra Civil. El desarrollo del proyecto de innovación *Flippeando la crítica literaria* fue el siguiente:

1º. Antes de acabar la clase, les indiqué un vídeo que tenían que ver para la próxima sesión y que tomaran nota de las características más importantes de lo que se cuenta en el vídeo, haciendo énfasis en la importancia que tendría el contenido del mismo en la siguiente clase, especialmente la parte del vídeo que habla sobre *La colmena*. El vídeo se titula “Novelistas españoles contemporáneos. Camilo José Cela.” y trata sobre dicho autor y sobre su obra más importante de esta época, *La colmena*. Esta era la url del vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=9alSneQQ6KY>

2º. En la próxima sesión, el primer paso fue resolver las dudas que pudieran tener los alumnos respecto al contenido del vídeo, que se distribuyeron ya en grupos.

3º. A continuación, los alumnos cogieron los ordenadores de los que disponían en el centro. Les pedí que accedieran a una web en la que aparecía una crítica sobre *La colmena*, para que la leyeran e identificaran las características lingüísticas y estructurales propias de una crítica. La url de la web era esta: <http://www.magarciaguerra.com/2012/11/la-colmena-de-camilo-jose-cela/>

4º Hicimos una puesta en común con los tres grupos para averiguar entre todos dichas características.

5º Pasé a cada grupo un fragmento de *La Colmena* sobre el que elaboraron la crítica literaria. El fragmento fue el mismo para todos los grupos y es el siguiente:

Doña Rosa va y viene por entre las mesas del café, tropezando a los clientes con su enorme trasero. Doña Rosa dice con frecuencia leñe y nos ha merengao. Para doña Rosa, el mundo es su café, y alrededor de su café, todo lo demás.

Hay quien dice que a doña Rosa le brillan los ojillos cuando viene la primavera y las muchachas empiezan a andar de manga corta. Yo creo que todo eso son habladurías: doña Rosa no hubiera soltado jamás un buen amadeo de plata por nada de este mundo. Ni con primavera ni sin ella. A doña Rosa lo que le gusta es arrastrar sus arrobos, sin más ni más, por entre las mesas.

Fuma tabaco de noventa, cuando está a solas, y bebe ojén, buenas copas de ojén, desde que se levanta hasta que se acuesta. Después tose y sonrío. Cuando está de buenas, se sienta en la cocina, en una banqueta baja, y lee novelas y folletines, cuanto más sangrientos, mejor: todo alimenta. Entonces le gasta bromas a la gente y les cuenta el crimen de la calle de Bordadores o el del expreso de Andalucía. (Cela, 2000, p.21)

3.2.4. Resultados

Los resultados del proyecto fueron mejorables. Por un lado, los alumnos sí que entendieron que en la crítica literaria no sólo había que hablar del texto que tenían delante, sino también del contexto que rodeaba al autor y a la obra y sobre la biografía del autor. Por otro lado, la parte de la crítica que estaba más relacionada con los aspectos más puramente lingüísticos y estructurales fue pobre: de los tres grupos de clase sólo hubo uno que hizo alguna aportación en ese sentido.

3.2.5. Conclusión y reflexión sobre su aplicación

Por lo tanto, las sensaciones que experimenté con el desarrollo del proyecto fueron de todo tipo. En primer lugar, pienso que la idea inicial era correcta puesto que se trataba de realizar las tareas cognitivamente más sencillas en casa – ver el vídeo y tomar notas sobre él – y las tareas más complejas en clase – deducir las características de la crítica y la redacción de una crítica literaria por parte de los tres grupos –. Pero, una vez implantado el modelo, creo que la tarea fue demasiado compleja para ellos y que no se implicaron al completo en la actividad. Al empezar la sesión e intentar resolver las dudas sobre el contenido del vídeo, no hubo ninguna pregunta, por lo cual puedo deducir que muchos alumnos no han visto el vídeo; esto ya condiciona totalmente todo el proceso del proyecto.

En conclusión, creo que la *flipped classroom* puede ser un modelo muy válido para aplicar en Secundaria y Bachillerato pero no de manera puntual, sino como algo sistemático, tiene que ser el modelo que invada toda la programación del curso para que los alumnos se familiaricen con ella, la valoren y sea útil para ellos.

4. Reflexión crítica sobre las relaciones entre la elaboración y desarrollo de la unidad didáctica y el proyecto de innovación e investigación docente

Después de describir al detalle la unidad didáctica y el proyecto de innovación docente, considero que es, en cierto modo, bastante evidente la relación existente entre ambos proyectos. Sin embargo, voy a tratar de explicar de forma clara y concisa los motivos por los que pienso que mi unidad didáctica está relacionada con mi proyecto de innovación, a pesar de que uno y otro sean trabajos claramente distintos y que, en consecuencia, se pueden llevar a cabo de forma particular.

Por una parte, uno de los contenidos más importantes de la unidad didáctica es la introducción al género narrativo. Durante el desarrollo de la unidad, pudimos leer algunos fragmentos de obras narrativas; no obstante, fue imposible dedicar mucho tiempo al fomento de la lectura. Pienso que cuando explicamos literatura, debemos

apoyarnos en los textos; todavía más cuando aspiramos, igualmente, a desarrollar el gusto por la lectura, un pilar fundamental en la enseñanza de lengua (Cassany, Luna & Sanz, 1994). De esta forma, diseñé un proyecto que estuviera totalmente integrado en mi unidad didáctica, ya que lo desarrollé en una de las sesiones de la misma. El proyecto sirvió para consolidar este aprendizaje – tanto la teoría como la práctica – y hacerlo de una forma más profunda y crítica.

Además, en el desarrollo de proyecto se pueden trabajar algunos de los objetivos y de las competencias básicas presentes en la unidad didáctica. En este sentido, creo que la unidad didáctica y el proyecto de innovación se relacionan perfectamente y se consigue un aprendizaje más significativo para el alumnado.

Por otra parte, como he podido explicar a lo largo de este trabajo, llevé a cabo ambos proyectos en el grupo de 4º A puesto que el proyecto de innovación fue una de las sesiones de la unidad didáctica. Por lo tanto, existía una relación lógica en su ejecución, pues nada más concluir la lírica de posguerra, comenzamos con la novela de este mismo período, cuya primera sesión fue el proyecto. Esta conexión es una más que existen entre la unidad didáctica y el proyecto de innovación, de modo que están ajustadas a la perfección y tienen un sentido efectivo y viable en el aula.

Asimismo, considero que el trabajo de la crítica literaria a través de una *flipped classroom* es una herramienta que permite forjar lectores con mayor capacidad de análisis, lectores que se sepan examinar minuciosamente obras o fragmentos literarios y, a continuación, sean capaces de juzgarla con argumentos de peso. Por lo tanto, se trata de un proyecto con un gran número de aplicaciones en el aula si disponemos de los recursos necesarios. Por todo ello, considero que mi unidad didáctica está directamente relacionada con el proyecto de innovación.

5. Conclusiones y propuestas de futuro en el área de lengua castellana y literatura

Este máster ha sido como una carrera de fondo, llena de conocimientos, trabajos y nuevas experiencias. En este proceso de aprendizaje he podido ampliar mis conocimientos previos en cuanto a pedagogía y psicología y he podido adquirir una serie de competencias y de saberes relacionadas con la filología y el diseño curricular de los cuales me siento muy satisfecho.

Llegados a este punto, puedo decir que he desarrollado un espíritu más crítico y analítico, dada la continua reflexión que se nos ha demandado desde la mayoría de las asignaturas. Nosotros debemos ser nuestros primeros y más rigurosos jueces. En nuestra futura labor profesional, tendremos responsabilidades varias: transmisor de conocimientos, diseñador de programaciones, gestor de la interacción y convivencia de nuestro alumnado... En definitiva, desempeñaremos un papel esencial en nuestro centro y en el contexto que le rodea.

Además, este máster, con sus aportes teóricos y prácticos, me ha servido para confirmar mi pasión por la docencia. La motivación, como hemos comprobado durante el máster, es un componente fundamental para el aprendizaje de nuestros alumnos; pero también lo es para nosotros como futuros docentes. Tiene que ser una motivación intrínseca, natural, que nos ayude a enfrentarnos a las dificultades con las que nos vamos a encontrar en el día a día.

También he podido ratificar la importancia que tiene en la sociedad actual la educación en valores. Ante todo, en los colegios e institutos vamos a formar a personas íntegras, respetuosas, empáticas y con valores cívicos, no estamos sólo para transferirles unos saberes y nada más. Todos los profesores, desde cada una de nuestras asignaturas, podemos colaborar en esta tarea de forma transversal. Si somos eficaces en este cometido, junto con la educación emocional, estaremos contribuyendo a configurar una sociedad más civilizada y una mejor convivencia.

Por otro lado, como profesores de Lengua Castellana y Literatura, tenemos la obligación de fomentar el gusto por la lectura y la escritura. Los adolescentes presentes en las aulas de nuestros días leen y escriben más de lo que pensamos, así que debemos

conocer sus gustos y sus soportes para estimular su bagaje cultural y su producción escrita. No es una tarea exclusiva de los profesores de Secundaria, pero tenemos que asumir nuestra responsabilidad para hacer frente a este desafío.

Para enfrentarnos a todos los retos que van a surgir, pienso que la formación continua será un elemento primordial. La pedagogía es una ciencia que está en constante evolución, por lo que nosotros tenemos que progresar al mismo ritmo y adaptarnos a los alumnos con los que vamos a convivir en el aula. En definitiva, considero que este máster me ha aportado las bases para poder seguir formándome en el futuro.

En conclusión, el Máster en Profesorado de Secundaria me ha ayudado en todos los sentidos a enriquecer mi formación tanto a nivel personal como profesional. Considero que a lo largo de estos meses he adquirido muchos conocimientos y un gran número de recursos que me van a resultar de mucha utilidad de ahora en adelante. Pienso que este máster es el primer paso de un camino que será largo y arduo, pero que también estará lleno de satisfacciones y experiencias gratificantes.

6. Bibliografía

- Alàs, A. [et al.] (2002). *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. Barcelona, España: Graó.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid, España: Morata.
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid, España: Ed. Médica Panamericana.
- Bergmann, J., Overmyer, J. y Wilie, B. (2011). The flipped class: Myths vs. reality. *The daily Riff*. Recuperado de: <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>
- Bernal, J.L. (coord.), Cano, J. y Lorenzo, J. (2014). *Organización de los centros educativos*. Zaragoza, España: Mira.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, España: Colección Booket.
- Bishop, J. y Verleger, M. A. (Junio, 2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. Conferencia llevada a cabo en la 120th ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia.
- Cabero Almenara, J. (coord.) (2006). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid, España: McGrawHill.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Cela, C. J. (2000). *La colmena*. Madrid, España: RBA Coleccionables.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid, España: Síntesis.

Ibáñez, T. (coord.) (2004). *Introducción a la psicología social*. Barcelona, España: UOC.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Pablos Pons, J. de (coord.) (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga, España: Aljibe

Pallarés, M. (2007). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid, España: Publicaciones ICCE.

Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona, España: Anagrama.

Propp, V. (1985). *Morfología del cuento*. Madrid, España: Akal.

Ramírez García, A. (2012). *Lengua Castellana y Literatura. Programación Didáctica*. Alcalá de Guadaíra, España: MAD.

Rodari, G. (2006). *Gramática de la fantasía*. Barcelona, España: Planeta.

Rodríguez Almodóvar, A. (2004). *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*. Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ruiz Bikandi, U. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona, España: Graó.

Santiago, E. y Santos, A.M. (1990). *Programación de actividades creativas en lengua y literatura*. Madrid, España: Editorial Escuela Española, S.A.

Sepúlveda, F., y Hernández, J.M. (2001). *Diseño de Unidades Didácticas de Lengua y Literatura en la Secundaria Obligatoria. (Un enfoque comunicativo basado en tareas)*. Madrid, España: UNED.

Torrego, J.C., Negro, A. (coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid, España: Alianza Editorial.